

Stanat, Petra

Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds

Unterrichtswissenschaft 34 (2006) 2, S. 98-124



Quellenangabe/ Reference:

Stanat, Petra: Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds - In: Unterrichtswissenschaft 34 (2006) 2, S. 98-124 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55116 - DOI: 10.25656/01:5511

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55116>

<https://doi.org/10.25656/01:5511>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
34. Jahrgang / 2006 / Heft 2

Thema:
Lernen von Migranten

Verantwortliche Herausgeber:
Jürgen Baumert, Manfred Prenzel

Petra Stanat

Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand
zur Rolle des Migrationshintergrunds 98

Alexandra Shajek, Oliver Lüdtke, Petra Stanat

Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen
mit Migrationshintergrund 125

*Oliver Walter, Gesa Ramm, Karin Zimmer, Heike Heidemeier
und Manfred Prenzel*

PISA 2003 – Kompetenzen von Jungen und Mädchen
mit Migrationshintergrund in Deutschland.
Ein Problem ungenutzter Potentiale? 146

Allgemeiner Teil

*Horst-Raimund Wulle, Michael Böker, Katrin Winkler,
Simone Deschler, Heinz Mandl*

Kosten-Nutzen-Betrachtungen im Bereich der
Weiterbildung am Beispiel des Blended Learning-Kurses
GO@ELSE 170

Buchbesprechung 186

Themenplanung 192

Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds

Disparities in School Success: Research on the Role of Immigration Background

Schule hat den Auftrag, allen Kindern und Jugendlichen gleich gute Bildungs- und Entwicklungschancen zu bieten und sie individuell möglichst optimal zu fördern. Gleichzeitig wird von ihr erwartet, unterschiedliche Lernvoraussetzungen auszugleichen und der Entwicklung von Disparitäten entgegenzuwirken. Empirische Studien haben wiederholt gezeigt, dass dies für Heranwachsende aus zugewanderten Familien nur bedingt gelingt. Im vorliegenden Beitrag wird der Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst. Dabei werden verschiedene Zielkriterien und Analyseebenen in den Blick genommen. Ausgehend von einem Modell distaler und proximaler Einflussfaktoren schulischen Lernens und schulischer Sozialisation wird gefragt, was über Entstehungsbedingungen und Ansatzpunkte für die Verringerung von Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf den Ebenen Gesellschaft, Schulsystem, Kontext, Schule bzw. Klasse, Individuum und Unterricht bzw. gezielte Fördermaßnahmen bekannt ist. Insbesondere in Bezug auf die Frage nach Effekten gezielter Förderung erweist sich der Forschungsstand als äußerst unbefriedigend.

It is the task of schools to offer all children and adolescents equal opportunities for learning and development and to provide each individual student with optimal support. At the same time, schools are expected to compensate differences in students' learning prerequisites and to combat the emergence of disparities. Empirical studies have repeatedly shown that, in the case of immigrant students, schools' success in achieving these goals is limited. The present article summarizes the research literature on the role of students' immigration background for their school success, taking into account a number of student outcomes and levels of analysis. Starting from a model of distal and proximal determinants of learning and socialization in schools, the article discusses the current knowledge base on potential causes of immigrant students' disadvantages and on target points of inter-

vention for reducing these disadvantages at the levels of society, school systems, contexts, schools or classrooms, individuals, and instruction or special support measures. The existing research is less than satisfactory, particularly with regard to the effectiveness of special support measures.

1. Disparitäten im schulischen Erfolg

Schule hat den Auftrag, allen Kindern und Jugendlichen gleich gute Bildungs- und Entwicklungschancen zu bieten und sie individuell möglichst optimal zu fördern. Gleichzeitig wird von ihr erwartet, unterschiedliche Lernvoraussetzungen auszugleichen und der Entwicklung von Disparitäten entgegenzuwirken. Damit bewegt sich schulische Arbeit in einem Spannungsfeld zwischen Leistungsförderung und Divergenzminderung (Baumert, Schmitz, Sang & Roeder, 1987), zwischen Differenzierung und Integration (Petillon, 1997). Die Frage danach, inwieweit sich diese Ziele vereinbaren lassen und welche Balance dabei angestrebt werden soll und erreicht werden kann, lässt sich nicht allgemein beantworten. Sie bedarf vielmehr einer differenzierten Betrachtung für verschiedene Zielgruppen, Zielkriterien und Analyseebenen.

Der Begriff der Disparität bezieht sich auf das Ergebnis eines sozialen Vergleichs, der als bedeutsam erachtete Unterschiede aufzeigt. Wie solche Unterschiede ausfallen und bewertet werden hängt unter anderem davon ab, welche Vergleichsebenen und Vergleichsgruppen betrachtet werden. In einer Reihe von Studien ist untersucht worden, inwieweit sich Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen insgesamt voneinander unterscheiden und inwieweit es gelingen kann, diese Heterogenität zu reduzieren, ohne Einbußen im Leistungsniveau in Kauf nehmen zu müssen. Dieser Frage wurde sowohl auf der Ebene schulischer Systeme als auch auf der Ebene einzelner Schulen nachgegangen. Auf der Systemebene konnte etwa im Rahmen von PISA gezeigt werden, dass es durchaus möglich ist, ein hohes mittleres Kompetenzniveau zu erreichen und gleichzeitig die Divergenzen in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu mindern. Im Bereich der Lesekompetenz ist ein solches Muster besonders deutlich für Finnland und Korea zu erkennen (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001), aber auch die Niederlande scheinen beide Zielperspektiven relativ erfolgreich miteinander zu vereinbaren (Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt, 2004). In Deutschland indessen geht ein höchstens durchschnittliches Leistungsniveau mit einer relativ ausgeprägten Leistungsstreuung einher.

Auf der Ebene von Schulklassen ergaben sich in verschiedenen Studien Hinweise auf Verträglichkeitsprobleme für die Zieldimensionen Leistungsförderung und Leistungsausgleich. In einigen Arbeiten konnten zwar „Optimalklassen“ identifiziert werden, in denen sowohl ein überdurchschnittliches Leistungsniveau als auch eine überdurchschnittliche Verringerung der Leistungsstreuung erreicht wird (vgl. z.B. Baumert, Schmitz, Roeder &

Sang, 1989; Baumert, Schmitz, Sang & Roeder, 1987; Weinert & Helmke, 1996; Schwippert, 2002). Es zeigte sich aber auch, dass ein divergenzmindernder Unterricht tendenziell den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern mit günstigeren Voraussetzungen beeinträchtigt.

Disparitäten im schulischen Erfolg werden jedoch nicht nur in Bezug auf allgemeine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern thematisiert, sondern auch mit Blick auf Differenzen zwischen spezifischen Gruppen. Welche sozialen Kategorien dabei als relevant erachtet werden ist eine normative Frage, die mit gesellschaftlichen Gleichheitserwartungen verbunden ist (Baumert & Schümer, 2001). Zu den am häufigsten untersuchten Disparitätsmerkmalen gehören die soziale Herkunft, der ethnische Hintergrund bzw. Migrationsstatus sowie das Geschlecht der Heranwachsenden (vgl. z.B. Baumert et al., 2001; Becker & Lauterbach, 2004; Faulstich-Wieland, 2004; Halpern, 2000; Herwartz-Emden, 2003; Prenzel et al., 2004).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Rolle des Migrationshintergrunds für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird angenommen, dass es zum Verständnis der Situation von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien notwendig ist, verschiedene Zielkriterien und Analyseebenen einzubeziehen. Diese Annahme wird im Folgenden zunächst erläutert und anschließend anhand von Analysen, die vor allem im Rahmen von PISA (überwiegend PISA 2000) durchgeführt worden sind, illustriert. In der Beschreibung wird auch auf offene Fragen eingegangen, zu denen weiterer Forschungsbedarf besteht.

1.1 Zielkriterien

Untersuchungen zu schulbezogenen Disparitäten beziehen sich in Deutschland häufig auf Unterschiede in den Mustern der Bildungsbeteiligung und der Bildungsabschlüsse. Diese Aspekte standen vor allem in Analysen der Rolle von Merkmalen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds lange Zeit im Zentrum des Interesses (z.B. Alba, Handl & Müller, 1994; Blossfeld, 1993; Schimpl-Neimanns, 2000). Erst in jüngerer Zeit konnten aufgrund von Entwicklungen im Bereich der Schulleistungsmessung darüber hinaus auch herkunftsabhängige Unterschiede in der Kompetenzentwicklung untersucht werden (z.B. Baumert & Schümer, 2001; Ramm, Prenzel, Heidemeier, & Walter, 2004; Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel, 2005; Schnabel & Schwippert, 2000; Schwippert & Schnabel, 2000). Damit wurde es möglich, das Verhältnis zwischen kompetenzbedingten primären Ungleichheiten und darüber hinausgehenden sekundären Ungleichheiten (Breen & Goldthorpe, 1997) genauer zu bestimmen.

Schulen haben jedoch nicht nur den Auftrag, fachbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und ihre Selektions- und Allokationsfunktion nach Maßstäben der Verteilungsgerechtigkeit angemessen zu erfüllen. Darüber hinaus verfolgen sie Erziehungs- und Sozialisationsziele, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler

beziehen. Darunter wird eine Vielzahl von emotionalen, motivationalen und sozialen Aspekten subsumiert, wie etwa die Entwicklung positiver Selbstkonzepte, die Ausbildung von Selbstständigkeit oder die Bereitschaft, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Auch fächerübergreifende Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Problemlösekompetenz oder Voraussetzungen selbstständigen Lernens sollen gefördert werden. Ausgewählte nicht-kognitive und fächerübergreifende Bereiche, wie zum Beispiel fachbezogene Selbstkonzepte und Interessen, werden in Studien zu Geschlechterunterschieden häufiger thematisiert (z.B. Hannover & Kessels, 2004; Hoffmann, 2002; Stanat & Kunter, 2002; Zimmer, Burba & Rost, 2004). Analysen zur Rolle der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds beziehen solche Aspekte dagegen nur selten ein (Christensen & Stanat, in Vorb.).

1.2 Analyseebenen

Um schulbezogene Disparitäten umfassend zu beschreiben, ihre Entstehungsbedingungen zu lokalisieren und Hinweise auf Ansatzpunkte für ihre Verringerung zu erhalten, ist es weiterhin notwendig, verschiedene Analyseebenen in den Blick zu nehmen. In Abbildung 1 ist das Modell eines Systems von Ebenen distaler und proximaler Einflussfaktoren dargestellt, die schulisches Lernen sowie schulische Sozialisation und Entwicklung bestimmen. Es handelt sich dabei um ein erweitertes Modell einer Arbeitsgruppe der OECD, das diese in Anlehnung an Bronfenbrenners ökologisches Modell der Humanentwicklung als Rahmenkonzept für die Analyse von Indikatoren des Lehrens und Lernens entwickelt hat (zitiert nach Baumert, Blum & Neubrand, 2004, S. 146).

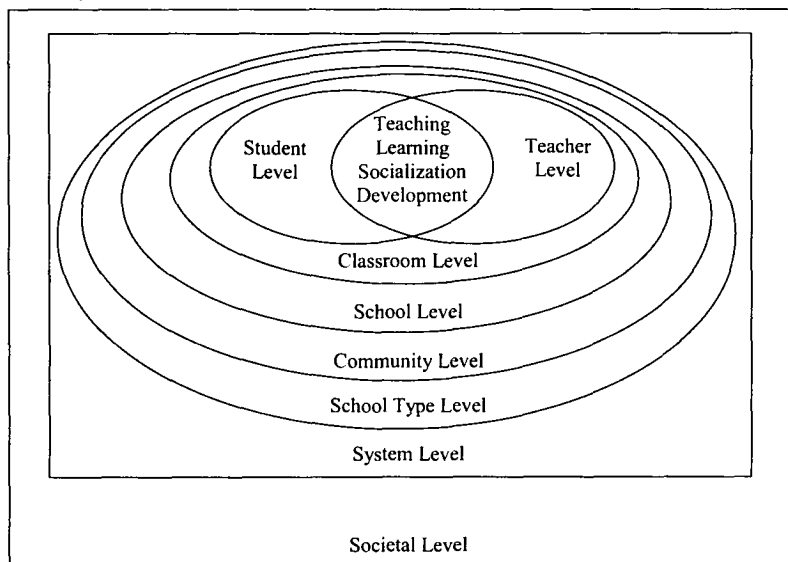


Abb. 1: Ebenen der Analyse von Disparitäten im schulischen Erfolg

Aus: Arbeitsgruppe der OECD (2004), zitiert nach Baumert, Blum & Neubrand (2004)

Die *Ebene der Gesellschaft* in dem Modell durchzieht alle darin eingebetteten Schichten und ist auch für die Entstehung von Disparitäten von zentraler Bedeutung. So kann beispielsweise angenommen werden, dass die allgemeinen Akkulturationsorientierungen einer Gesellschaft die Integrationsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beeinflussen (Bourhis, Moise, Perreault & Senécal, 1997) und sich gesellschaftlich geteilte Stereotype auf die Entwicklung des Schulerfolgs von Minoritäten auswirken (Spencer, Steele, & Quinn, 1999). Diese Ebene lässt sich direkt jedoch nur schwer erfassen und wird daher in Studien zu schulischen Erträgen kaum systematisch untersucht (Baumert, Blum & Neubrand, 2004; Stanat & Lüdtke, im Druck).

Mit Analysen auf der *Ebene schulischer Systeme und Teilsysteme* können zunächst deskriptive Informationen darüber gewonnen werden, inwieweit in einem Bereich insgesamt Benachteiligungen einzelner Schülergruppen bestehen. Wird dabei ein Vergleich von verschiedenen Systemen oder Teilsystemen vorgenommen, wie es beispielsweise im Rahmen von internationalen und nationalen Schulleistungstudien möglich ist, können diese Analysen gleichzeitig eine *Benchmarking* Funktion erfüllen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen liefern Anhaltspunkte dafür, inwieweit es gelingen kann, Disparitäten zu vermindern. Dies wurde bereits anhand des Beispiels zur relativen Ausprägung der Leistungsstreuung im Lesen, die im Rahmen von PISA in den verschiedenen Teilnehmerstaaten identifiziert worden ist, illustriert. In ähnlicher Weise lässt sich auch das Ausmaß der Kopplung zwischen Hintergrundmerkmalen und Leistungen sowie anderen Indikatoren für den Ertrag schulischer Systeme im internationalen und im intranationalen Vergleich analysieren (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Stanat & Christensen, in Vorb.; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Ehmke, Siegle, & Hohensee, 2005; Stanat & Kunter, 2002, 2003). Über beschreibende Analysen hinausgehend ist es allerdings bislang nur sehr bedingt gelungen, Ursachen für Wirksamkeitsunterschiede zwischen schulischen Systemen zu bestimmen (Stanat & Lüdtke, im Druck).

In gegliederten Systemen müssen Disparitäten, die auf der Ebene des Systems zu beobachten sind, nicht in gleicher Form auch auf der *Ebene von Schulformen* vorliegen. Befunde von Baumert, Köller und Schnabel (2000) weisen darauf hin, dass es sich bei den Schulformen in Deutschland um differenzielle Entwicklungsmilieus handelt, in denen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernzuwächse erreichen. Auch im Hinblick auf die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leistung sind deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen zu beobachten (Baumert & Schümer, 2001), die sowohl durch Selektionseffekte als auch durch Effekte differenzieller Förderung bedingt sein können. Bei der Lokalisierung und Interpretation von Disparitäten im Bereich der Sekundarstufe ist es in gegliederten Systemen daher notwendig, die Ebene der Schulform einzubeziehen.

Die *Ebene der Gemeinde*, oder allgemeiner des *Kontexts*, bezieht sich primär auf Merkmale des schulischen Einzugsgebiets und auf lokal administrierte Ressourcen. Diese Ebene ist vor allem in den USA im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entstehung von Disparitäten untersucht worden (vgl. z.B. Leventhal & Brooks-Gunn, 2000; Sampson, Morenoff & Gannon-Rowley, 2002). In Deutschland wurden kürzlich im Rahmen von PISA 2003 ebenfalls erste Analysen zur Bedeutung von Merkmalen des regionalen Umfelds für schulischen Erfolg vorgelegt (Baumert, Carstensen & Siegler, 2005).

Auch *Schulen und Schulklassen* können differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, in denen es in unterschiedlichem Maße gelingt, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und Disparitäten auszugleichen. Wie bereits beschrieben, konnten im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Leistungsförderung und Divergenzminderung Klassen identifiziert werden, die vergleichsweise erfolgreich darin sind, beide Zielbereiche simultan zu optimieren. Ein Anliegen der Analyse von Disparitäten auf der Schul- oder Klassenebene kann darin bestehen, Merkmale zu bestimmen, die den Ausgleich von Unterschieden begünstigen oder erschweren. Ergebnisse solcher Analysen können wertvolle Hinweise auf Determinanten mehr oder weniger erfolgreicher Praxis geben (vgl. z.B. Gruehn, 1995, 2000; Weinert & Helmke, 1996).

Disparitäten können auch durch Merkmale von *Individuen*, also beispielsweise Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Lehrkräften moderiert werden. Analysen von Daten aus dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) etwa weisen darauf hin, dass eine Orientierung von zugewanderten Familien an der deutschen Aufnahmegesellschaft mit verbesserten Bildungschancen ihrer Kinder einhergeht (vgl. Büchel & Wagner, 1996; Diefenbach, 2002; Haisken-De New, Büchel & Wagner, 1997).

Mit Blick auf die Frage, welche Maßnahmen für einen gezielten Ausgleich von Disparitäten geeignet sind, dürfte letztlich jedoch die *Ebene des Unterrichts* bzw. die *Ebene gezielter Fördermaßnahmen* entscheidend sein. Besonders aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang experimentelle Studien mit Zufallszuweisung zu den Experimental- und Kontrollgruppen sowie systematischer Variationen zentraler Programmmerkmale, die Erkenntnisse über angenommene Wirkmechanismen liefern können (Slavin, 2002; Stanat, Baumert & Müller, 2005). Aber auch Evaluationen bestehender Programme im Rahmen von quasi-experimentellen Forschungsdesigns können Hinweise auf die Wirksamkeit von Maßnahmen geben, sofern geeignete Vergleichsgruppen zur Verfügung stehen, die eine Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft erlauben.

Die folgende Darstellung diskutiert Disparitäten, die mit dem Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern verbunden sind, auf den Ebenen des Systems, der Schule und des Individuums. Für jede dieser Ebenen

wird der Forschungsstand skizziert und es werden ausgewählte Ergebnisse von Analysen berichtet, die im Rahmen von PISA durchgeführt worden sind. Dabei handelt es sich um Befunde zu Kontextbedingungen, die Lehr-Lernprozesse beeinflussen können. Darüber hinausgehend wird abschließend kurz auch auf Aspekte von Lehr-Lernprozessen selbst eingegangen, die für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund relevant sind. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Frage nach der Effektivität von Maßnahmen der Förderung von Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache.

2. Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

2.1 Die Ebenen der Gesellschaft und des Systems

Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien in den meisten Staaten geringere Leistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Baumert & Schümer, 2001; OECD, 2001, 2004; Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Schwippert & Schnabel, 2000; Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004). Zu den Staaten, in denen die Disparitäten besonders ausgeprägt sind, gehört nicht zuletzt Deutschland. Dies ist sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I der Fall. Demnach scheint es in keinem Abschnitt des allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland zu gelingen, Leistungs Nachteile von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien auszugleichen.

Betrachtet man die Befundlage aus PISA 2000 und PISA 2003, so sind konsistent besonders ausgeprägte Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vor allem in Deutschland und Belgien zu erkennen. Vergleichsweise geringe Leistungsunterschiede zwischen diesen Schülergruppen scheinen dagegen in Australien und Kanada aufzutreten. Schweden beispielsweise nimmt eine mittlere Position ein, wobei auch hier die Disparitäten insbesondere in der zweiten Migrantengeneration tendenziell geringer sind als in Deutschland und Belgien.¹ Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich nun die Frage, wie die internationalen Unterschiede in den Disparitäten zu erklären sind. In Diskussionen der Ergebnisse wird häufig angenommen, das Muster sei auf eine mehr oder weniger erfolgreiche Integrationspraxis der Teilnehmerstaaten zurückzuführen. Dieses Argument übersieht jedoch, dass sich die PISA-Teilnehmerstaaten auch im

¹ Im vorliegenden Beitrag werden die in der Literatur allgemein verwendeten Bezeichnungen der Zuwanderergenerationen verwendet. Mit „erste Generation“ werden also Personen bezeichnet, die selbst zugewandert sind, und mit „zweite Generation“ ihre bereits im Aufnahmeland geborenen Kinder. Diese Kategorien entsprechen den im Rahmen von PISA verwendeten Bezeichnungen „non-native students“ bzw. „zugewanderte Familien“ und „first-generation students“ bzw. „erste Generation“ (OECD, 2001, 2004; Ramm et al., 2001, 2004).

Hinblick auf die Zusammensetzung der Migrantengruppen stark voneinander unterscheiden, die unter anderem von der Immigrationspraxis und -geschichte der Staaten bestimmt wird (Stanat & Christensen, in Vorb.).

In Analysen der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf der Systemebene ist es notwendig, die Bedingungen einzu- beziehen, unter denen Immigration im jeweiligen Aufnahmeland stattfindet. Bourhis, Moise, Perreault & Senécal (1997) weisen auf die zentrale Bedeutung der Immigrationspolitik und -praxis eines Landes hin, die einen Rahmen für Integrations- und Akkulturationsprozesse bilden. Welche Ansätze der Integration verfolgt werden und wie sich Migrantengruppen in der Aufnahmegesellschaft positionieren hängt demnach unter anderem davon ab, wer in das Land aufgenommen wird, aus welchen Gründen und mit welcher Perspektive. Gleichzeitig nehmen die Autoren an, dass Wechselwirkungen zwischen Immigrationspolitik, Integrationspolitik und Akkulturationsorientierungen bestehen. Ob daraus mehr oder weniger kohärente, voneinander abgrenzbare Systeme der Integration entstehen, ist jedoch umstritten (Freeman, 2004).

Nach Freemann (2004) verfügt kaum ein Staat über ein kohärentes System der Immigration und Integration, das alle sozialen Funktionsbereiche oder Institutionen umfasst. Vielmehr sei ein „patchwork“ multidimensionaler Rahmenbedingungen die Regel, die beispielsweise für die Bereiche Aufnahme-, Aufenthalts- und Einbürgerungsregelungen; Marktwirtschaft; soziale Unterstützungssysteme sowie Kultur und Religion unterschiedlich gelagert sein können. Im Hinblick auf die Immigrationspolitik und -praxis bestehen jedoch erhebliche Differenzen zwischen Staaten, wobei sich innerhalb der OECD-Mitgliedstaaten mit substanzieller Immigration vor allem die klassischen Einwanderungsländer Australien, Kanada und Neuseeland absetzen.² In diesen Ländern werden Zielvorgaben für verschiedene Kategorien der Zuwanderung festgelegt und bei der Zulassung von Arbeitsmigranten Kriterien verwendet, von denen angenommen wird, dass sie Eingliederungsprozesse begünstigen (z.B. Bildungsstand, Sprachkenntnisse). Dies war in Deutschland und anderen europäischen Staaten bislang nicht der Fall. Der geringere relative Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Ländern wie Deutschland oder Belgien könnte also auch dadurch zu erklären sein, dass die Zuwanderer dort im Durchschnitt weniger gut qualifiziert sind als etwa in Kanada und Australien, und zwar bereits zum Zeitpunkt ihrer Zuwanderung.

Die Einflüsse der Selektivität der Immigrationspraxis von Ländern lassen sich nicht direkt kontrollieren da zum Qualifikationsgrad der Migrantengenerationen bei der Zuwanderung keine Daten vorliegen. Als Proxy für sol-

2 Die USA zählt ebenfalls zu den klassischen Einwanderungsländern. Im Vergleich zu Australien, Kanada und Neuseeland ist die Immigrationspolitik hier jedoch deutlich weniger selektiv und der Anteil illegaler Zuwanderer deutlich höher.

che Hintergrundmerkmale können jedoch der Bildungsstand und der sozio-ökonomische Status der Familien der Schülerinnen und Schüler in PISA verwendet werden. Zumindest bei Jugendlichen der ersten Generation, bei denen die Zuwanderung weniger als 15 Jahre zurückliegt, dürften diese Merkmale zu einem Teil die Ausgangslage der Familien widerspiegeln. Da jedoch auch der soziokulturelle Hintergrund von zugewanderten Familien durch die Integrationspolitik und -praxis eines Landes beeinflusst werden kann, ist mit einer Kontrolle der Hintergrundmerkmale möglicherweise eine Überschätzung der Rolle von internationalen Unterschieden in den Eingangsvoraussetzungen der Migrantengruppen verbunden. Es handelt sich also um eine eher konservative Vorgehensweise, bei der Einflüsse effektiver Ansätze der Integration teilweise mit absorbiert werden.

Eine entsprechende Analyse im Rahmen von PISA 2000 zeigt, dass sich bei Kontrolle des Bildungshintergrunds und des sozioökonomischen Status der Familien die Länderunterschiede in den Leistungsdifferenzen erheblich reduzieren (vgl. Abb. 2). Sie bleiben allerdings weiterhin bedeutsam, und Deutschland nimmt weiterhin eine Spitzenposition in dieser Rangreihe ein (vgl. auch Stanat & Christensen, in Vorb.).

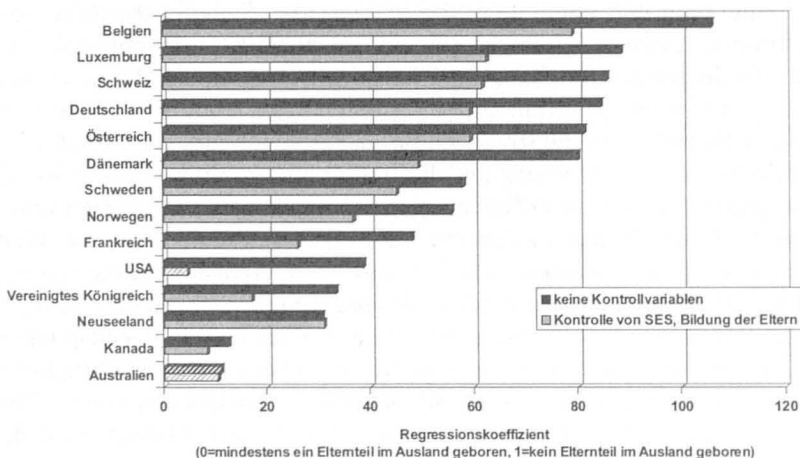


Abb. 2: Unterschiede zwischen 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund in den Leseleistungen vor und nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds und des Bildungsstands der Eltern (Ergebnisse aus PISA 2000)

Anm.: Schraffierte Balken sind nicht signifikant

Auch auf Unterschiede zwischen den Migrantengruppen in Bezug auf schulbezogene Motivation oder Aspirationen lassen sich die Ergebnisse des internationalen Vergleichs für die Disparitäten nicht zurückführen. Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien sind in fast allen Staaten mindestens genauso motiviert, in der Schule erfolgreich zu sein, wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationsgeschichte (Christensen &

Stanat, in Vorb.; Stanat, 2004). Insbesondere für Zuwanderer der ersten Generation sind teilweise sogar signifikante Vorteile auf Merkmalen wie fachbezogenes Interesse, instrumentelle Motivation oder Einstellung zur Schule zu beobachten. Dies entspricht der *Immigrant Optimism* Hypothese (Kao & Tienda, 1995), wonach zumindest mit wirtschaftlich motivierter Migration häufig die Hoffnung auf ein besseres Leben verbunden sei, die mit einem hohen Maß an Erfolgsmotivation einhergehe.

Die dargestellten Befunde können als erster Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die internationalen Unterschiede in den Leistungsdisparitäten nicht allein auf die Zusammensetzung der Migrantenpopulationen zurückführen lassen und es sich lohnen könnte, der Rolle von verschiedenen Ansätzen der Integration nachzugehen. Eine solche Analyse wird derzeit im Rahmen eines thematischen Bands der OECD zu PISA 2003 für Maßnahmen der Förderung sprachlicher Integration durchgeführt (Stanat & Christensen, in Vorb.).

2.2 Die Ebenen der Schule und des Kontexts

Auf der Ebene der Schulen sind Disparitäten zwischen Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund bislang kaum gezielt untersucht worden. Es ist daher wenig darüber bekannt, ob es bestimmten Schulen besser gelingt als anderen, die Disparitäten auszugleichen, und wodurch sich Schulen auszeichnen, die in dieser Hinsicht vergleichsweise erfolgreich sind. Häufiger thematisiert wurde dagegen die Frage, inwieweit der Kontext schulischer Arbeit in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft Leistungsunterschiede beeinflusst. Dies betrifft die verbreitete Annahme, Schülerinnen und Schüler würden in Klassen oder Schulen mit hohem Migrantenanteil geringere Leistungen erzielen. Esser (2001) beispielsweise geht davon aus, dass interethnische Sozialkontakte eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb der Verkehrssprache darstellen. Unter Bedingungen der Segmentation, die durch Bildung von ethnischen Gemeinden entstehen, seien die Opportunitäten für solche Kontakte stark reduziert und es würden Lerngelegenheiten für den Zweitspracherwerb fehlen. Da Esser (2001) die Sprache als zentrale Grundlage für die Sozialintegration von Zuwanderern ansieht, sagt er vorher, dass in Kontexten ethnisch segmentierter Wohngebiete, Kindergärten oder Schulen auch für die Folgegenerationen keine Sozialintegration in das Aufnahmeland zu erwarten sei (S. 40).

So plausibel diese Hypothese sein mag, die entsprechende Befundlage dazu ist uneinheitlich (vgl. z.B. Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003; Rüesch, 1998; Westerbeek, 1999). So zeigte sich in einer Stichprobe von knapp 900 türkischen und jugoslawischen Arbeitsmigranten der zweiten Generation, dass die von den Probanden selbst eingeschätzte ethnische Konzentration in der Wohnumgebung zwar einen Einfluss auf die wahrgenommene Sprachkompetenz, nicht aber auf den Verlauf der Schulbildung hat (Esser, 1989, 2001). Als entscheidende Bestimmungsfaktoren

für die Schulkarriere erwiesen sich vielmehr der Vorschulbesuch und, damit zusammenhängend, das Einreisealter der Kinder.

Kristen (2002) hingegen konnte auf der Grundlage von Daten aus 150 vierten Klassen in sechs Grundschulen Baden-Württembergs Hinweise darauf identifizieren, dass mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft in der Schulklasse die relative Chance, statt in eine Hauptschule in eine Realschule oder ein Gymnasium überzugehen, sinkt. Diesen Befunden zufolge ist mit einer Zunahme des Migrantenanteils um ein Prozent eine Verringerung der Chance des Übergangs in eine Realschule oder ein Gymnasium um zwei Prozent verbunden (Kristen, 2002, S. 458). Als Kontrollvariable konnten in den Analysen jedoch nur die Noten der Kinder in den Fächern Deutsch und Mathematik berücksichtigt werden. Angesichts der üblichen Vorgehensweise von Lehrkräften, Zensuren primär am sozialen Referenzrahmen der jeweiligen Lerngruppe zu orientieren (z.B. Ingenkamp, 1971), ist ihre Verwendung als Indikator für das mittlere Leistungsniveau der Klasse allerdings problematisch. Auch als Maß für das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler eignen sich Schulnoten nur bedingt. Um Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft schätzen zu können, ist es jedoch notwendig, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren.

In Analysen von Effekten des Migrantenanteils in Schulen im Rahmen von PISA 2000 (Stanat, im Druck) wurde als Indikator für das Vorwissen der Jugendlichen ein Test der kognitiven Grundfähigkeiten verwendet (für Analysen zur Validität dieses Indikators vgl. Baumert, Stanat & Watermann, im Druck). Da der Migrantenanteil nur in den Hauptschulen der alten Länder in erheblichem Maße variiert, bezogen sich die Analysen ausschließlich auf diese Teilstichprobe. Die Ergebnisse der Mehrebenenmodelle bestätigten zunächst die Hypothese, dass in Hauptschulen mit höherem Anteil von Jugendlichen, die in der Familie nicht Deutsch sprechen, geringere Leistungen erzielt werden. Demnach ist mit einem Anstieg des Migrantenanteils um ein Prozent im Durchschnitt eine Abnahme der Lesekompetenz um einen halben Punkt auf der PISA-Skala verbunden. In Schulen, in denen 40 Prozent oder mehr der Jugendlichen nicht Deutsch sprechen, erzielten die Schülerinnen und Schüler etwa 25 Punkte weniger im PISA-Lesetest als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem Migrantenanteil von weniger als 5 Prozent. Diese Differenz entspricht einem Leistungsrückstand von knapp einem Jahr (Baumert & Artelt, 2002).

Ausgehend von Essers (2001) Annahmen über die Wirkmechanismen, die den Effekten ethnischer Segmentation von Schulen zugrunde liegen, sollte sich der Migrantenanteil in Schulen vor allem auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien auswirken. Dies scheint jedoch nicht der Fall zu sein. Schätzungen von *cross-level* Interaktionen zwischen dem Migrantenanteil auf der Schulebene und dem Migrationssta-

tus der Schülerinnen und Schüler auf der Individualebene zeigen, dass sich die Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft nicht in Abhängigkeit von der Familiensprache der Jugendlichen unterscheiden.

Der wichtigste Befund der Kompositionsanalysen ist jedoch, dass der Leistungsnachteil in Schulen mit hohem Migrantenanteil nicht spezifisch an dieses Merkmal der Zusammensetzung der Schülerschaft gekoppelt zu sein scheint. In Schulen, die von relativ vielen Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien besucht werden, verfügt die Schülerschaft tendenziell auch im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten über weniger günstige Eingangsvoraussetzungen. Werden diese Aspekte der Komposition kontrolliert, so verschwinden die Effekte des Migrantenanteils und lediglich der Einfluss der mittleren kognitiven Voraussetzungen wird signifikant. Die verschiedenen Aspekte der Benachteiligung sind dabei in einem Maße konfundiert, dass sich ihre Effekte kaum voneinander trennen lassen. Damit weisen die Befunde nochmals darauf hin, dass in Deutschland Lernkontexte existieren, in denen unter äußerst schwierigen Bedingungen gelehrt und gelernt wird (vgl. auch Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Schümer, 2004).

Um Anhaltspunkte über die Prozesse zu gewinnen, die den Effekten der Zusammensetzung der Schülerschaft zugrunde liegen, wurde in der Studie weiterhin der Vermutung nachgegangen, dass sich in benachteiligten Schul- oder Klassenkontexten eine Kultur geringer Leistungserwartung und Leistungsbereitschaft entwickelt, die sich negativ auf das Lernverhalten und die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. z.B. Caldas & Bankston, 1997). Für diese Hypothese konnten jedoch keine Belege gefunden werden. Demnach scheint die Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb von Hauptschulen die Leistungserwartung und Leistungsbereitschaft kaum zu beeinflussen. Lediglich für die Bildungsaspiration konnte ein Effekt des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund identifiziert werden, allerdings ein positiver: Jugendliche in Schulen mit relativ hohem Migrantenanteil tendieren offenbar dazu, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. Dies wiederum stützt die bereits erwähnte optimistische Grundhaltung, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte zu kennzeichnen scheint.

Auch Analysen auf der Ebene des Kontexts, die Baumert, Carstensen & Siegle (2005) im Rahmen von PISA 2003 anhand von Daten auf Kreisebene durchgeführt haben, kommen zu dem Schluss, dass mit dem Migrantenanteil in der weiteren Umgebung der Schule keine spezifischen Benachteiligungen verbunden sind. Die Autoren identifizierten signifikante Effekte der Arbeitslosenquote und des Anteils von Sozialhilfeempfängern auf die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler, nicht jedoch des Ausländeranteils.

2.3 Die Ebene des Individuums

In der Literatur sind eine Reihe von Erklärungsansätzen für die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu finden, die sich auf individuelle Merkmale der Heranwachsenden und ihren Familien beziehen (vgl. zusammenfassend Diefenbach, 2002). Die meisten der Versuche, die verschiedenen Hypothesen empirisch zu prüfen, basieren auf den SOEP-Daten und ergeben teils übereinstimmende, teils widersprüchliche Befunde (vgl. zusammenfassend Stanat, im Druck). Tendenziell weisen die Ergebnismuster der Analysen darauf hin, dass neben dem sozioökonomischen Status, dem Bildungsniveau der Eltern und der Aufenthaltsdauer der Schülerinnen und Schüler in Deutschland auch Rückkehrabsichten und kulturelle Orientierungen der Familien eine Rolle spielen (vgl. auch Esser, 2001). In einer Analyse von Diefenbach (2002) beispielsweise zeigte sich, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Absicht der Familie, in das Herkunftsland zurückzukehren, und der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft besteht. Eine von der Aufnahmegesellschaft geprägte kulturelle Orientierung in der Familie, die in der Analyse durch die von den Befragten berichtete Bevorzugung deutscher Zeitungen, Gerichte und Musik operationalisiert wurde, ging dagegen mit günstigeren Mustern der Bildungsbeteiligung einher.

Ein weiterer Faktor, der sich als Indikator für die kulturelle Orientierung an der Aufnahmegesellschaft interpretieren lässt, ist die Verwendung der Verkehrssprache des Einwanderungslandes. Welche Rolle die Beherrschung der Verkehrssprache für die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund spielt, wurde anhand der in den SOEP Daten enthaltenen Selbsteinschätzungen deutscher Sprachkenntnisse von verschiedenen Autoren untersucht. Dabei ergaben sich jedoch keine einheitlichen Befundmuster. Während Ergebnisse von Alba, Handl und Müller (1994) darauf hinweisen, dass Heranwachsende eine geringere Chance haben, statt einer Hauptschule eine andere Schulform zu besuchen, wenn mindestens ein Elternteil nach eigenen Angaben schlecht Deutsch spricht, zeigte sich in Analysen von Büchel und Wagner (1996) kein signifikanter Effekt der selbst eingeschätzten Deutschkenntnisse der Eltern auf die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern (vgl. auch Seifert, 1992 zur Rolle von Sprachkompetenzen in der Berufseingangsphase). Anhand der im Rahmen von PISA tatsächlich gemessenen Lesekompetenz der Jugendlichen selbst konnten Baumert und Schümer (2001) dagegen zeigen, dass sich die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien in den Mustern des Sekundarschulbesuchs auf ihre geringere Lesekompetenz in der Verkehrssprache Deutsch zurückführen lässt (zur Rolle von Sprache für das erreichte Kompetenzniveau bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund vgl. auch Ramm et al., 2004, 2005). Auch in Analysen der Grundschulempfehlungen im Rahmen von IGLU reduzierten sich die Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

nach Kontrolle von Leistungen erheblich, allerdings war hier weiterhin eine leichte Benachteiligung der Migrantenkinder zu erkennen (Bos, Voss, Lankes, Schwippert, Thiel & Valtin, 2004).

Untersuchungen der schulischen Situation von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien beziehen sich häufig auf die Gesamtgruppe dieser Schülerinnen und Schüler. Angesichts der Heterogenität der in Deutschland lebenden Migranten betont Hopf (1987) jedoch die Notwendigkeit, diese nicht als eine einheitliche Gruppe zu betrachten, sondern ihre Lage differenziert nach dem jeweiligen Herkunftsland zu analysieren. In entsprechenden Untersuchungen ergeben sich teilweise sehr unterschiedliche Muster der Bildungsbeteiligung für verschiedene Teilpopulationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die meisten der früheren Studien basieren wiederum auf Erhebungen des Sozio-ökonomischen Panels (vgl. z.B. Alba, Handl & Müller, 1994; Büchel & Wagner 1996; Diefenbach, 2002; Haisken-DeNew, Büchel & Wagner, 1997; Nauck, Diefenbach & Petri, 1998). Dabei zeigte sich übereinstimmend, dass Heranwachsende türkischer und italienischer Herkunft im Bildungssystem am stärksten benachteiligt sind. Im Gegensatz dazu waren zwischen griechischen und deutschen Schülerinnen und Schülern keine signifikanten Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zu beobachten (vgl. auch Hopf, 1987). Für Aussiedlerkinder schließlich ergab sich eine mittlere Position in der Bildungsbeteiligung zwischen deutschen Gleichaltrigen ohne Migrationsgeschichte und Jugendlichen ausländischer Herkunft (Frick & Wagner, 2000). So besuchten 1996 unter den 13- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern 32% der deutschen Jugendlichen, 26% der Aussiedler und 19% der Ausländer ein Gymnasium. Spiegelbildlich dazu lagen die entsprechenden Quoten für den Hauptschulbesuch bei 27% für die deutschen Jugendlichen, 29% für die Aussiedler und 39% für die Ausländer (vgl. auch Kristen, 2000, 2002).

Differenzierte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden im schulischen Erfolg zwischen Teilpopulationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegen bislang nur vereinzelt vor (vgl. Alba, Handl & Müller, 1994; Hunger & Thränhardt, 2001; Nauck, Diefenbach & Petri, 1998). In Bezug auf die Situation von Heranwachsenden türkischer Herkunft im deutschen Schulsystem argumentieren Hunger und Thränhardt (2001) gegen kulturalistische Interpretationen (vgl. auch Alba, Handl & Müller, 1994), wonach ihre starke Bildungsbenachteiligung auf ein traditionelles Verständnis von Lernprozessen und Bildung oder eine allgemein größere Distanz dieser Gruppe zur deutschen Kultur zurückzuführen sei (z.B. Leenen, Grosch & Kreidt, 1990). Als Begründung führen die Autoren die mindestens ebenso ausgeprägte Benachteiligung von Jugendlichen aus Italien an, auf die das Argument kultureller Ferne nicht zutreffe.

Für die relativ günstigen Muster der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern spanischer und griechischer Herkunft sehen Hunger und

Thränhardt (2001) eine mögliche Erklärung in den von diesen Gruppen in der Migrationssituation genutzten Handlungsstrategien. Demnach zeichnen sich spanische und griechische Einwandererfamilien insbesondere durch Eigeninitiative und Selbstorganisation aus, was sich z.B. in der Einrichtung von Unterstützungsnetzwerken, Elternvereinen, Hausaufgabenhilfen oder eigenen Schulen zeige. Auf der Grundlage von Analysen der SOEP-Daten widersprechen Nauck, Diefenbach und Petri (1998) jedoch dieser Hypothese. Ihren Ergebnissen zufolge sind in griechischen Familien Sozialisationsbedingungen vorhanden, die den Eingliederungsprozess begünstigen. In der untersuchten Stichprobe des Befragungszeitraums 1984-1994 verfügten griechische Eltern im Vergleich zu Eltern in anderen Migrantengruppen über bessere Deutschkenntnisse und zeigten stärker ausgeprägte assimilative Tendenzen, die in der Studie anhand von Präferenzen für Küche, Zeitungen und Musik aus Deutschland gegenüber Küche, Zeitungen und Musik aus dem Herkunftsland operationalisiert wurden. Darüber hinaus hatten die Schülerinnen und Schüler griechischer Herkunft weniger Geschwister und waren zum Zeitpunkt der Zuwanderung tendenziell jünger als Kinder und Jugendliche aus anderen Herkunftsländern. Bei den Heranwachsenden aus türkischen Familien waren für diese Variablen dagegen gegenläufige Tendenzen zu erkennen. Weiterhin zeigte sich, dass die genannten Merkmale signifikant zur Vorhersage der Abiturwahrscheinlichkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitrugen. Dieses Befundmuster interpretieren die Autoren als Hinweis darauf, dass differenzielle Sozialisationsbedingungen in griechischen und türkischen Familien die Unterschiede zwischen den Gruppen im schulischen Erfolg bestimmen. Da bei Kontrolle der selbst eingeschätzten Deutschkenntnisse der Eltern, der Indikatoren für assimilative Tendenzen, der Anzahl von Kindern in der Familie und des Zuwanderungsalters kein eigenständiger Effekt der Nationalität (griechisch und andere Zuwanderer bzw. türkisch vs. andere Zuwanderer) auf die Abiturwahrscheinlichkeit zu beobachten war, sprechen die Daten den Autoren zufolge dagegen, dass der größere Schulerfolg von griechischen Schülerinnen und Schülern auf institutionelle Effekte (z.B. eigene Schulen) oder der geringere Schulerfolg von türkischen Schülerinnen und Schülern auf Diskriminierungseffekte zurückzuführen sei.

Anhand der PISA Daten konnte die stark benachteiligte Situation von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft nicht nur für die Bildungsbeteiligung, sondern auch für den Kompetenzerwerb repliziert werden (eine Analyse der Situation von Schülerinnen und Schülern griechischer Herkunft ist aufgrund der geringen Fallzahlen im Rahmen von PISA 2000 nicht möglich). Auch die mittlere Position von Aussiedlerkindern bzw. Kindern von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion bestätigte sich in den Analysen (Baumert & Schümer, 2001; Stanat, 2003; Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel, 2005). Für beide Gruppen konnte weiterhin gezeigt werden, dass sich die Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die

Muster des Sekundarschulbesuchs auf ihre geringere Lesekompetenz in der Verkehrssprache zurückführen lässt (Müller & Stanat, im Druck). Bei der Bestimmung von Faktoren, die mit den Leistungsnachteilen im Lesen zusammenhängen, ergab sich für die beiden Herkunftsgruppen dagegen ein differenzielles Befundmuster. Für die Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion waren nach Kontrolle des Alters der Schülerinnen und Schüler bei der Zuwanderung keine Leistungsnachteile mehr nachzuweisen. Dieses Muster entspricht assimilationstheoretischen Annahmen, wonach sich die benachteiligte Situation von Zuwanderern mit zunehmender Aufenthaltsdauer reduzieren sollte (z.B. Alba & Nee, 1997; Esser, 1990). Der Leistungsrückstand der Jugendlichen türkischer Herkunft hingegen blieb auch nach Kontrolle der Aufenthaltsdauer sowie einer Reihe von Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Herkunft bedeutsam (Bildungsstand der Eltern, sozioökonomischer Status der Familie, kulturelle Ressourcen und Aktivitäten etc.). Damit lässt sich auch anhand der PISA Daten nicht vollständig bestimmen, worauf der geringere schulische Erfolg dieser Schülergruppe zurückzuführen sein könnte. Da sowohl die schulbezogene Motivation der Jugendlichen als auch die Aspirationen der Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder eher hoch sind (Christensen & Stanat, in Vorb.; Stanat, 2004), können diese Faktoren für die Disparitäten nicht verantwortlich sein.

Eine Ursache für die geringeren Leistungen von Jugendlichen türkischer Herkunft könnte dagegen in einem Mangel von Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache liegen. Während in den Familien aus der ehemaligen Sowjetunion mit zunehmender Aufenthaltsdauer verstärkt Deutsch gesprochen wird, ist dies in türkischen Familien überwiegend nicht der Fall. Daher dürften Jugendliche aus der Türkei stärker auf außerfamiliäre Lerngelegenheiten angewiesen sein. Wie umfangreich diese Lerngelegenheiten sind, lässt sich anhand der PISA Daten nicht bestimmen. Ergebnisse von Esser (1990) weisen jedoch darauf hin, dass in Bezug auf soziale Kontakte und Freundschaften in türkischen Familien über die Generationen hinweg eine Tendenz zur Segmentation besteht. Damit dürfte das Potential interethnischer Kontakte für sprachliche Lerngelegenheiten in der türkischen Herkunftsgruppe vergleichsweise gering sein.

In beiden Migrantengruppen scheint die Umgangssprache in der Familie einen signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu haben (Müller & Stanat, im Druck; vgl. auch Stanat & Schneider, 2004). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nur dann gute Leistungen erzielen, wenn sie in der Familie Deutsch sprechen. Auch Kinder aus zugewanderten Familien, die an ihrer Herkunftssprache festhalten, können exzellente Schulleistungen erreichen (vgl. Stanat & Christensen, in Vorb.). Dies dürfte aber nur dann der Fall sein, wenn ausreichend alternative Gelegenheiten für den Erwerb der Verkehrssprache vorhanden sind. Darüber hinaus bildet die Familiensprache in der untersuchten Stichprobe möglicherweise auch ab, inwieweit die

Eltern die Verkehrssprache beherrschen. Dies wiederum könnte sich unter anderem vermittelt über die Quantität und Qualität der Kontakte zur Schule und die Kenntnis des deutschen Schulsystems auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler auswirken.

2.4 Die Ebene des Unterrichts und der gezielten Förderung

Nach den Befunden aus Schulleistungsstudien besteht eine zentrale Hürde für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Erwerb der Instructionssprache (Baumert & Schümer, 2001; Bos, Voss, Lankes, Schwippert, Thiel & Valtin, 2004; Ramm et al., 2004, 2005). Dabei dürfte insbesondere die Lesekompetenz eine zentrale Rolle spielen. Die gängigen Modelle der Lesekompetenz (z.B. Näslund und Schneider, 1991) sind jedoch bislang vor allem für die Leseentwicklung in der jeweiligen Erstsprache der Kinder überprüft worden, und es ist unklar, inwieweit sie sich auf die Leseentwicklung in einer Zweitsprache übertragen lassen. Erste Analysen weisen darauf hin, dass der Erwerb von Lesekompetenz in Deutsch als Zweitsprache mit spezifischen Schwierigkeiten verbunden ist, die bislang jedoch nicht genau bestimmt werden konnten (Limbird, in Vorb.; Limbird & Stanat, im Druck; Stanat & Schneider, 2004; Verhoeven, 2000). Ein zentraler Faktor scheint der Wortschatz der Kinder zu sein (Limbird, in Vorb.; Limbird & Stanat, im Druck), und auch die Vertrautheit mit den linguistischen Strukturen der Zweitsprache könnte eine wichtige Rolle spielen (Rösch, 2003, in Vorb.; Stanat, Baumert & Müller, 2005; Stanat, Baumert & Müller, in Vorb.).

Zur Frage, welche Maßnahmen der Zweitsprachförderung effektiv sind, liegen ebenfalls kaum gesicherte Erkenntnisse vor. Die Effektivität von Maßnahmen, die zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen zur Anwendung kommen, ist weitgehend ungeprüft (Hopf, 2005; Limbird & Stanat, im Druck; Reich & Roth, 2002). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in den zahlreichen Analysen, die sich in der Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschäftigt haben, keine belastbaren Daten zur Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler erhoben worden sind. Rückschlüsse über die Wirksamkeit der untersuchten Ansätze der Förderung sind anhand der bislang vorliegenden Informationen daher kaum möglich. Selbst die verschiedenen Modellprojekte, die im Laufe der Jahre durchgeführt worden sind, wurden nicht systematisch evaluiert.

Lange Zeit konzentrierten sich die Diskussionen über Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor allem auf die Frage, welche Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb zukommt. Dabei dominierte die von Cummins (1979a; 1979b; 1981) entwickelte Interdependenzhypothese, nach der ein anspruchsvolles Niveau in einer Zweitsprache nur dann erreicht werden kann, wenn die Erstsprache

entsprechend gut beherrscht wird. Obwohl diese Hypothese in ihrer strengen Form kaum noch vertreten wird, ist die Annahme, dass der Ausbildung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb eine zentrale Rolle zukommt, immer noch weit verbreitet. Eine überzeugende Überprüfung dieser Annahme ist jedoch im deutschsprachigen Raum nicht zu finden, und auch die deutlich zahlreicheren Studien zur Effektivität zweisprachiger Programme, die in den USA durchgeführt worden sind, ergeben kein eindeutiges Ergebnismuster (vgl. z.B. Greene, 1997; Hopf, 2005; Limbird & Stanat, im Druck; Rossell & Baker, 1996; Slavin & Cheung, 2003; Söhn, 2005; Wilig, 1985).

Über die Debatte der Frage, welche Rolle die Erstsprache in der Förderung des Zweitspracherwerbs spielen sollte, scheint weiterhin fast vollständig aus dem Blick geraten zu sein, dass es in Deutschland und anderen Ländern immer auch notwendig sein wird, einsprachige Modelle umzusetzen. Selbst wenn sich zeigen sollte, dass mit bilingualen Modellen auch für die Entwicklung der Zweitsprache bessere Ergebnisse erzielt werden können, wäre es kaum möglich, solche Ansätze flächendeckend anzubieten. Aufgrund der großen Sprachvielfalt, die in vielen Schulen besteht (Chlosta, Ostermann & Schroeder, 2003; Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003), wäre es in solchen Situationen kaum realistisch, für jede Sprachgruppe einen bilingualen, mit dem allgemeinen Curriculum verzahnten, Unterricht umsetzen zu wollen. Umso wichtiger ist es, sich verstärkt auch mit der Wirksamkeit von einsprachigen Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu beschäftigen. Der aktuelle Forschungsstand zu dieser Frage ist jedoch äußerst unbefriedigend. So konnten Limbird und Stanat (im Druck) trotz gründlicher Literaturrecherchen keine Reviews oder Metaanalysen zu Studien von einsprachigen Fördermaßnahmen wie „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) oder „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) ausfindig machen, und auch im englischsprachigen Raum scheinen entsprechende Studien nicht vorzuliegen.

Eine erste systematische Untersuchung von Effekten einer DaZ-Förderung ist das Jacobs-Sommercamp Projekt (Stanat, Baumert & Müller, 2005; Stanat, Müller & Baumert, in Vorb.; vgl. auch Weber, Marx & Schneider, 2005; Penner 2004), bei dem im Rahmen eines experimentellen Forschungsdesigns mit Zufallszuweisung zu den Experimental- und Kontrollgruppen knapp 150 Drittklässler aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien an einem Ferienprogramm teilgenommen haben. Durch systematische Variation des Treatments sollte dabei die Wirksamkeit von impliziten und expliziten Ansätzen der Zweitsprachförderung überprüft werden (Ellis, 1994; Ellis, 2003; Gasparini, 2004; Nunan, 1999). Mit einer handlungsorientierten Komponente wurde der Frage nachgegangen, ob durch sprachintensive Aktivitäten implizite Lernprozesse ausgelöst werden, die sich positiv auf die Kompetenzentwicklung im sprachlichen Bereich auswirken (implizite Förderung). Diese Komponente wurde vor allem durch ein thea-

terpädagogisches Programm operationalisiert. Die zweite Komponente des Ferienprogramms bestand in Unterricht, der sich an einem sprachsystematischen Ansatz für das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) orientiert (Rösch, 2003) und explizites Sprachlernen anstrebt (explizite Förderkomponente). Zur Evaluation der Fördermaßnahmen wurden direkt vor und direkt nach den Sommerferien sowie nochmals 3½ Monate nach Abschluss des Camps in den Schulen der Teilnehmerkinder umfangreiche Erhebungen durchgeführt. Dabei wurde mit schriftlichen Verfahren und mündlichen Sprachproben eine Vielfalt von Indikatoren sprachlicher Leistungen erhoben.

Für die schriftlichen Tests liegen die Ergebnisse zu Effekten der Treatments im Jacobs-Sommercamp Projekt vor (Stanat, Baumert & Müller, in Vorb.). Diese weisen darauf hin, dass es trotz des relativ kurzen Interventionszeitraums gelungen ist, die Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern. Dies gilt allerdings nur für die Kombination aus impliziter und expliziter Sprachförderung. Kinder, die ausschließlich mit Mitteln der Theaterpädagogik gefördert wurden, zeigten keine Vorteile gegenüber jenen, die zu Hause geblieben waren – zumindest keine Vorteile, die sich in den schriftlichen Testleistungen niedergeschlagen hätten. Dies kann als erster Hinweis darauf gewertet werden, dass systematischer Unterricht in Deutsch als Zweitsprache effizienter ist als das bloße Eintauchen in ein Sprachbad.

3. Schlussbemerkung

Internationale und nationale Schulleistungsvergleiche haben dazu beigetragen, die schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verstärkt in das Zentrum der Aufmerksamkeit von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit zu rücken. Die in diesem Beitrag dargestellten Befunde illustrieren, dass diese Studien einen wichtigen Beitrag zur Analyse des Bedingungsgefüges für den Schulerfolg dieser Kinder und Jugendlichen leisten können. Dabei ist es möglich, verschiedene Ebenen, die für die Entstehung von Disparitäten relevant sind, einzubeziehen. Eine weitere Stärke der Studien liegt darin, dass sie eine Abschätzung der Bedeutung von primären und sekundären Benachteiligungen erlauben (Baumert & Schümer, 2001). Nur so kann vermieden werden, dass Unterschiede in Merkmalen der Schullaufbahn, die durch Leistungsdifferenzen bedingt sind, diskriminierenden Übergangsentscheidungen von Pädagogen zu geschrieben werden (vgl. z.B. Gomolla & Radke, 2002). Allgemein weist das Befundmuster der Schulleistungsstudien darauf hin, dass die Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland vor allem darin besteht, dass die Maßnahmen der Förderung von Kompetenzen in der Instruktionssprache unzureichend sind.

Trotz des Fortschritts, der durch die Einbeziehung von Leistungen in die Analysen des Schulerfolgs von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien erreicht werden konnte, sind weiterhin zahlreiche Fragen of-

fen. So ist weitgehend ungeklärt, worauf die besonders geringen Leistungen von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft zurückzuführen sind. Auch das Verhältnis zwischen struktureller und sozialer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Schullaufbahn ist bislang kaum untersucht. Besonders gravierend ist jedoch der wenig aufschlussreiche Forschungsstand zur Frage, wie diese Schülerinnen und Schüler besser gefördert werden können. Die mangelnde Berücksichtigung ihrer besonderen sprachlichen Situation in deutschen Schulen ist seit geraumer Zeit bekannt (vgl. z.B. Gogolin, 1994; Gogolin & Kroon, 2000). Systematische Erkenntnisse darüber, in welcher Weise diese Situation berücksichtigt werden sollte, um bessere Lernerfolge zu erreichen, liegen jedoch nur ansatzweise vor. In diesem Bereich besteht weiterhin erheblicher Forschungsbedarf.

Literatur

- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 209-237.
- Alba, R. & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31, 826-874.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2002). Bereichsübergreifende Perspektiven. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 219-231). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000 – Long-term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 143-157.
- Baumert, J., Carstensen, C. H. & Siegle, T. (2005). Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hg.), *Pisa 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 323-365). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hg.), *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse*. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerk der GEW, Band 14. Frankfurt a.M.: Bildungs- und Förderungswerk der GEW.

- Baumert, J., Schmitz, B., Roeder, P. M. & Sang, F. (1989). Zur Optimierung von Leistungsförderung und Chancenausgleich in Schulklassen. Explorative Analysen mittels HYPAG. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 201-222.
- Baumert, J., Schmitz, B., Sang, F. & Roeder, P. M. (1987). Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19, 249-265.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeileilgung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 159-200). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeileilgung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-201). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (im Druck). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, J.-K. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hg.) (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany: A longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1965. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 51-74). Boulder, CO: Westview.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191-228). Münster: Waxmann.
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Büchel, F. & Wagner, G. (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkin-

- dem. In W. Zapf, J. Schupp, & R. Habich (Hg.), *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (S. 80–96). Frankfurt a.M.: Campus.
- Caldas, S. J. & Bankston, C. L. (1997). The effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269–277.
- Christensen, G. & Stanat, P. (in Vorb.). *Motivation and school perceptions among first and second generation immigrant youth: A cross-national comparison*.
- Coradi Vallacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In Office of Bilingual Bicultural Education (Eds.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). Los Angeles, CA: California State Department of Education.
- Diefenbach, H. (2002). Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien – Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-ökonomischen Panels. In Sechster Kinder- und Jugendbericht (Hg.), *Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfe* (Bd. 5, S. 9–70). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hg.), *PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–254). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Siegele, T. & Hohensee, F. (2005). Soziale Herkunft im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hg.), *PISA 2003, Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 235–268). Münster: Waxmann.
- Ellis, N. C. (Hg.) (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, H. (1989). Familienmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 317–336.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 127–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. *Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung*, 40. Mannheim: MZES.

- Faulstich-Wieland, H. (2004). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 647-669). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forum Bildung (2001). *Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn: Forum Bildung.
- Freeman, G. P. (2004). Immigrant Incorporation in Western democracies. *International Migration Review*, 28, 945-969.
- Frick, J. R. & Wagner, G. G. (2000). Short term living conditions and long term prospects of immigrant children in Germany. *Discussion Paper – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung*, Nr. 229.
- Fürstenau, S., Gogolin, I. & Yağmur, K. (Hg.) (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 203-219.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Kroon, S. (Hg.) (2000). „Man schreibt, wie man spricht“. *Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Greene, J. P. (1997). A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal*, 21, 103-122.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531-553.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Haiken-DeNew, J. P., Büchel, F. & Wagner, G. G. (1997). Assimilation and other determinants of school attainment in Germany: Do immigrant children perform as well as Germans? *Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung*, 66, 169-179.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14, 51-68.
- Herwartz-Emden, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky & K.-U. Mayer (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 661-709). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, 12, 447-465.
- Hopf, D. (1987). *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Schüler. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 236-251.
- Hunger, U. & Thränhardt, D. (2001). Vom 'katholischen Arbeitermädchen vom Lande' zum 'italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald'. Zu

- den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In K. J. Bade (Hg.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (S. 51-61). Bad Iburg: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- Ingenkamp, K. (Hg.) (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung*. Weinheim: Beltz.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Kristen, C. (2000). Ethnic differences in educational placement: The transition from primary to secondary school. *Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung*, 32. Mannheim: MZES.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 534-552.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Limbird, C. K. (in Vorb.) *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany*. Freie Universität Berlin.
- Leenen, W. R., Grosch, H. & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 753-777.
- Limbird, C. & Stanat, P. (im Druck). Prädiktoren von Leseverständnis bei Kindern deutscher und türkischer Herkunftssprache: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In A. Ittel & H. Merckens (Hg.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Limbird, C. & Stanat, P. (im Druck). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, A. G. & Stanat, P. (im Druck). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Näslund, J. & Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 375-392.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, C. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migranten. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 701-722.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.

- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Penner, Z. (2004). *Sprachtherapie und Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hg.) (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Ramm, C., Prenzel, M., Heidemeier, H., & Walter, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft: Migration. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254 -272). Münster: Waxmann.
- Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hg.), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 269-298). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. u. a. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (BSJB).
- Rösch, H. (2003). *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung*. Hannover: Schroedel.
- Rossell, C. H. & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7-74.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant*innenkindern. Eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D. & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing neighborhood effects: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 28, 443-478.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4, 637-669.
- Schnabel, K. & Schwippert, K. (2000). In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hg.), *Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 261-281). Opladen: Leske + Budrich.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 265-302). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. & Schnabel, K. (2000). In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hg.), *Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 282-300). Opladen: Leske + Budrich.
- Seifert, W. (1992). Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 677-696.
- Slavin, R. (2002). Evidence-based educational policy: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31, 15-21.
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2003). *Effective reading programs for English language learners. A best-evidence synthesis*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. (2004, April). The role of migration background for student performance: An international comparison. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, San Diego, USA.
- Stanat, P. (im Druck). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 856-875.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A.G. (in Vorb.). *Effects of implicit and explicit language supports for second-language learners: Results of a randomized trial*.
- Stanat, P. & Christensen, G. (in Vorb.). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28-48.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 211-242). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Lüdtke, O. (im Druck). Internationale Schulleistungsvergleiche. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie, Band 2: Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. & Müller, A. G. (2005). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S. 20-32). Frankfurt a.M.: Grundsschulverband.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000* (S. 243-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Weber, J., Marx, P., & Schneider, W. (2005, März). Hilft ein vorschulisches Training der phonologischen Bewusstheit auch Kindern mit Migrationshintergrund? Vortrag auf der 66. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Berlin.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Weinheim: Beltz.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florence: European University Institute.
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55, 269-317.
- Zimmer, K., Burba, D. & Rost, J. (2004). Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 211-223). Münster: Waxmann.

Anschrift der Autorin:

Prof. Petra Stanat, Ph. D., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg³,
Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

³ Dieser Beitrag ist überwiegend im Rahmen der Tätigkeit der Autorin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin entstanden.